

Meri Tirkkonen

ELÄMÄNHALLINTATAIDOT OPETUSSUUNNITELMASSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Meri Tirkkonen: Elämänhallintataidot opetussuunnitelmassa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Marraskuu 2019

Nyky-Suomessa lasten ja nuorten terveys ja hyvinvointi polarisoituvat ongelmien ja pahoinvoinnin kasaantuessa pienelle joukolle lapsia ja nuoria. Samanaikaisesti Suomessa on myös havaittavissa laajoja huolestuttavia kehityssuuntia, jotka liittyvät lasten ja nuorten mielenterveyteen, koulu-uupumukseen, yksinäisyyteen ja oppimisvaikeuksiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa tarvitaankin erilaisia keinoja, joilla lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia voidaan tukea. Yksi tukimuoto voisi olla lasten ja nuorten elämänhallintataitojen tukeminen alakoulussa. Koulun toimintaa ohjaa opetussuunnitelma, jossa on määritelty opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet. Näin ollen keskiöön nousee kysymys siitä, millaisena elämänhallintataidot näyttäytyvät opetussuunnitelmassa. Vaikka elämänhallintataitojen käsitettä sivuavia käsitteitä on tieteellisen tutkimuksen kentällä useita, elämänhallintataitojen käsite ei ole vakiintunut tieteelliseen tutkimukseen, eikä sitä ole aiemmin käytetty opetussuunnitelman analysointiin.

Tutkimuksen tavoitteena on jäsentää elämänhallintataitojen osatekijöitä vuonna 2014 julkaistuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tutkimuksessa analysoin POPS 2014:n yleistä osaa sekä alakoulun osiota (sivut 9–278). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä elämänhallintataidoista muodostui malli, joka kuvaa elämänhallintataitojen osatekijöitä POPS 2014:ssä. Mallissa elämänhallintataidot koostuvat viidestä eri osatekijästä. Nämä osatekijät ovat sosiaaliset taidot, kehon ja mielen hyvinvointitaidot, tunnetaidot, ajattelutaidot sekä toimimisen taidot. Tutkimuksen tulosten perusteella opetussuunnitelma ohjaakin opettajia tukemaan lasten ja nuorten elämänhallintataitojen kehittymistä laajasti peruskoulun kasvatustehtävän mukaisesti. Elämänhallintataidot näyttäytyvät POPS 2014:ssä monipuolisena kokoelmana erilaisia taitoja ja ominaisuuksia, jotka tukevat lasten ja nuorten kasvua hyvinvoiviksi ja terveiksi yksilöiksi ja yhteiskunnan jäseniksi.

Avainsanat: elämänhallintataidot, elämänhallinta, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmatutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	ELÄMÄNHALLINTATAIDOT	7
2.2	OPETUSSUUNNITELMA.....	13
3	TUTKIMUSASETELMA	16
3.1	TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	16
3.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUSKYSYMYS JA AINEISTO	17
3.3	TUTKIMUSMENETELMÄ	18
4	AINEISTON ANALYYSI.....	19
4.1	AINEISTON TIIVISTYS JA RYHMITTELY PÄÄLUOKKIIN	19
4.2	PÄÄLUOKKIEN SISÄLLÖN RYHMITTELY JA AINEISTON KÄSITTEELLISTÄMINEN	20
5	TULOKSET	21
5.1	SOSIAALISET TAIDOT	22
5.2	KEHON JA MIELEN HYVINVOINTITAIDOT	24
5.3	TUNNETAIDOT	25
5.4	AJATTELUTAIDOT	26
5.5	TOIMIMISEN TAIDOT	28
6	POHDINTA.....	30
6.1	ELÄMÄNHALLINTATAIDOT JA TERVEYS.....	30
6.2	ELÄMÄNHALLINTATAIDOT JA ELÄMÄNHALLINNAN LÄHIKÄSITTEET	31
6.3	ELÄMÄNHALLINTATAIDOJEN TUKEMINEN OSANA KOULUN KASVATUSTEHTÄVÄÄ	34
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	35
7	LÄHTEET	38

1 JOHDANTO

Suomessa yhteiskunta on panostanut lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen monin eri tavoin – yhteiskunnassamme on muun muassa neuvolajärjestelmä, tarkasti lastensuojelulain säätelemä lastensuojelu, oppilashuolto ja perusopetuslain nojalla oikeus saada oppimiseen tehostettua tai erityistä tukea (ks. perusopetuslaki 1998). Vuonna 2010 toteutetussa WHO-koululaistutkimuksessa 11-, 13- ja 15-vuotiaista suomalaislapsista suurin osa koki elämäntilanteensa hyväksi (ks. Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014, 51). Vastaavasti vuonna 2019 Kouluterveyskyselyyn vastanneista 4. ja 5. luokkalaisista 89,5 prosenttia oli tyytyväisiä elämäänsä.

Toisaalta kuitenkin tutkimusten perusteella pienellä osalla lapsista ja nuorista pahoinvointi lisääntyy. Mittarista riippuen pahoinvoinnista tai hyvinvoinnin uhista kärsii noin 10–15 prosenttia lapsista (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014, 143). Kyse on terveyden ja hyvinvoinnin polarisaatiosta – enemmistöllä lapsista menee hyvin mutta pienellä joukolla huonosti. Pahimmassa tapauksessa ongelmat jatkuvat ja kärjistyvät lapsen kasvaessa, jolloin vaarana on syrjäytyminen. Myrskylän (2011, 24) mukaan syrjäytymistä on Suomessa tutkittu melko vähän. Sandberg (2015, 95) toteaa syrjäytymiskeskustelun liittyvän muun muassa tuloerojen kasvuun, työelämään, mielenterveyteen, rikollisuuteen ja yksinäisyyteen. Keskiössä syrjäytymisessä näyttää olevan huono-osaisuuden kasaantuminen ja systemaattinen sivuun joutuminen elämän eri osa-alueilla (Raunio 2010, 31–32). Sosiaali- ja terveysministeriön (2006, 85) mukaan:

Syrjäytymisellä tarkoitetaan kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yhdistyvät pitkäaikainen tai usein toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämänhallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta.

Polarisaation ja siihen liittyvän syrjäytymisen lisäksi suomalaisessa yhteiskunnassa on havaittavissa myös huolestuttavia trendejä eli laajempia

ilmiöitä, jotka liittyvät erityisesti lasten ja nuorten mielenterveyteen, koulu-uupumukseen, yksinäisyyteen ja oppimisvaikeuksiin. Esimerkiksi vuoden 2019 Kouluterveyskyselyyn vastanneista 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä 20 prosenttia koki koulu-uupumusta. Lisäksi Kouluterveyskyselyyn (2019) vastanneista 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä 24 prosentilla oli ollut vähintään kaksi viikkoa kestänyttä masennusoireilua. Kansainvälisesti vertailtuna Airan ym. mukaan (2014, 49) 15–19-vuotiaiden itsemurhat ovat Suomessa yleisempiä kuin OECD-maissa keskimäärin. Yksinäisyyttä koki vuoden 2019 Kouluterveyskyselyyn vastanneista 8. ja 9. luokkalaisista noin 11 prosenttia. Vaikuttaakin siltä, että mielenterveyden ongelmat ja kuormittuminen koulutyössä asettavat selkeitä riskejä nuorten hyvinvoinnille (ks. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014, 72). Toisaalta kuormittumisen lisäksi haasteita koulutyöhön näyttävät tuovan myös erilaiset oppimisen ja koulutyön ongelmat. Kouluterveyskyselyyn (2019) vastanneista 8. ja 9. luokkalaisista noin 38 prosenttia koki paljon vaikeuksia jollakin koulutyöhön liittyvällä osa-alueella. Kyselyssä koulutyön osa-alueita olivat muun muassa opetuksen seuraaminen oppitunnilla, läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen, kokeisiin valmistautuminen sekä kirjoittamista, lukemista tai laskemista vaativien tehtävien tekeminen (ks. Kouluterveyskysely 2019).

Oppimisen ja koulunkäynnin haasteet, jaksamisen ongelmat sekä yksinäisyys luovat kompastuskiviä eli erinäisiä esteitä ja haasteita arkielämään. Yksi näiden haasteiden ja vaikeuksien taustalla vaikuttava tekijä voi olla se, ettei lapsi tai nuori kykene tekemään arjessaan oman tulevaisuutensa ja hyvinvointinsa kannalta tarkoituksenmukaisia ja tavoitteellisia ratkaisuja. Toisin sanoen keskiössä on se, ettei lapsi tai nuori hallitse elämäänsä. Esimerkiksi tunnollisen lukiolaisen voi olla vaikeaa rajata opiskeluun käytettävän aikaa niin, että arjessa jäisi aikaa myös rentoutumiselle. Toisaalta taas jollakin lapsella tai nuorella haasteena voi olla se, ettei hän pysty tai malta paneutua opiskeluun kotona. Tämän seurauksena oppimistulokset voivat sitten jäädä heikoiksi. Roosin mukaan (1985b, 43) elämänhallinta onkin olennaisesti yksilön koko elämää määrittävä tekijä. Tutkimuksessaan Roos (1985a, 29; 1985b, 38) analysoi lähes 140 suomalaista omaelämäkertaa teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Tyypittelyssä elämänekertojen keskeisimmäksi elementiksi nousi nimenomaan elämänhallinta. Toisin sanoen

elämänhallinta määrittä pitkälti sitä, millaiseksi yksilö elämänsä koki. (Roos, 1985b, 41.) Lasten ja nuorten elämänhallinnan tukeminen voisikin tarjota keinon heidän hyvinvointinsa kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Lasten ja nuorten elämänhallintataitojen kohentuminen voisi tukea heidän mielenterveyttään, koulunkäyntiään sekä valmiuksia solmia sosiaalisia suhteita.

Jotta lasten ja nuorten elämänhallintaa ja sen kehittymistä voitaisiin tukea, on ensin analysoitava, mistä kyky oman elämän hallintaan muodostuu. Tarvitaan siis käsiteanalyysiä, jossa eritellään elämänhallinnan eri osatekijöitä. Tässä kandidaatintutkielmassani tutkin elämänhallinnan jäsentymistä vuonna 2014 julkaistuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tarkemmin ilmaistuna pyrkimyksenäni on siis kartoittaa, mistä osatekijöistä elämänhallinta opetussuunnitelman perusteissa koostuu. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimukseni aineistoksi olen valinnut opetussuunnitelman, koska se on opettaja työtä merkittävästi ohjaava dokumentti (ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 50). Vanhempien lisäksi myös opettajilla on tärkeä rooli lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemisessa. Esimerkiksi Honkasen, Moilasen, Taanilan, Hurtigin ja Koivumaa-Honkasen (2010) mukaan opettajat voivat monin eri tavoin edistää oppilaidensa mielenterveyttä arksessa koulutyössä. Toisaalta opettajilla on myös mahdollisuus havaita oppilaiden erilaiset ongelmat ja vaikeudet varhaisessa vaiheessa ja puuttua niihin, koska opettajat työskentelevät oppilaidensa kanssa säännöllisesti (ks. Honkanen ym. 2010). Opettajien havaitsemis-, puuttumis- ja vaikutusmahdollisuuksien vuoksi olisikin tärkeätä, että terveydenhuollon henkilöstön ja opettajien yhteistyö olisi sujuvaa, ja opettajat saisivat tarvitessa tukea moninaisten haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemiseen (ks. Honkanen ym. 2010).

Toisaalta moniammatillisen yhteistyön lisäksi myös opetussuunnitelma voi tarjota opettajille työkaluja oppilaiden mielenterveyden ja ylipäätään hyvinvoinnin tukemiseen esimerkiksi määrittelemällä opetuksen sisältöjä ja työtapoja. Näin ollen keskiöön nousee kaksi kysymystä: millaisille oletuksille opetussuunnitelma rakentuu, ja miten nämä oletukset konkretisoituvat varsinaisessa opetussuunnitelmatekstissä. Tarkasteltaessa elämänhallintaa keskiössä onkin kysymys siitä, mistä elämänhallinnan oletetaan opetussuunnitelman perusteissa koostuvan.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Maailman terveysjärjestö WHO:n (1948, 100) mukaan terveys koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Salutogeenisen lähestymistavan mukaan olennaista on ymmärtää terveys ja sairaus saman jatkumon ääripäiksi sekä keskittyä tekijöihin, jotka työntävät yksilöä kohti jompaakumpaa ääripäätä (Antonovsky 1980, 36–37). Lähestymistavan mukaan sairauksien parantamisen ja ennaltaehkäisyyn lisäksi tarvitaan myös terveyden edistämistä (Antonovsky 1996, 13). Salutogeeninen lähestymistapa terveyteen onkin osittain päällekkäinen positiivisen psykologian kanssa, sillä molemmat tarjoavat perinteisille paradigmoille vaihtoehtoisen tavan tarkastella yksilöä. Positiivisen psykologian ytimessä on henkinen hyvinvointi eli toisin sanoen kukoistus (flourishing) sekä tätä kukoistusta tukevat keinot ja sen edellytykset (Malmivaara 2014, 19–20). Sekä positiivisessa psykologiassa että salutogeenisessä lähestymistavassa pyrkimyksenä onkin ensisijaisesti terveyden edistäminen ja vahvistaminen, jolloin huomio kääntyy sairauksista terveyteen (Antonovsky 1996, 36–37; Malmivaara 2014, 19). Tutkimukseni taustalla on ajatus siitä, että koululla yhteiskunnallisena instituutiona on mahdollisuus tukea oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä sekä hyvinvointia. Tutkimukseni kiinnittyykin vahvasti terveyden salutogeeniseen lähestymistapaan ja tarkemmin määriteltynä positiiviseen psykologiaan.

2.1 Elämänhallintataidot

Tutkimukseni ytimessä on elämänhallinta, joka oman esiymmärrykseni mukaan tarkoittaa ensisijaisesti kykyä käsitellä elämässä vastaan tulevia haasteita ja tilanteita oman itsen kannalta rakentavasti. Honkisen (2009, 12) mukaan tieteellisen tutkimuksen piirissä on tutkittu runsaasti niitä keinoja, joilla yksilö pyrkii käsittelemään ja hallitsemaan kuormittavia tilanteita. Tutkimuksissa ja tieteellisissä julkaisuissa elämänhallinta-käsite ei kuitenkaan ole vakiintunut,

vaan siitä on käytetty useita eri termejä ja sitä sivuavia lähikäsitteitäkin on useita (ks. Honkinen 2009, 12). Tässä luvussa tarkastelen niitä elämänhallintakäsitteen lähikäsitteitä, jotka linkittyvät omien intressieni mukaisesti terveyden salutogeeniseen lähestymistapaan ja positiiviseen psykologiaan. Tarkastelun aloitan voimaantumisen, josta etenen coping-käsitteen, koherenssin ja resilienssin tarkasteluun.

Voimaantuminen. Voimaantuminen (empowerment) on monilla tieteenaloilla käytetty käsite, jota tutkijat ovat analysoineet hyvin moninaisista lähtökohdista (Honkinen 2009, 13; Siitonen 1999, 84). Empowerment-käsite onkin voimaantumisen lisäksi suomennettu muun muassa valtauttamiseksi (ks. Räsänen 2006; Siitonen 1999). Käsitteen juuret juontuvat maailman terveysjärjestö WHO:n terveyden edistämisen periaatteista. WHO:n (1984) määritelmän mukaan terveyden edistäminen on nimittäin prosessi, jossa kasvatetaan yksilöiden mahdollisuuksia vaikuttaa omaan terveyteensä ja edistää omaa terveyttään. Toisin sanoen terveyden edistäminen on WHO:n (1984) mukaan yksilöiden ja myös yhteisöjen sekä organisaatioiden voimaannuttamista.

Voimaantumista käsittelevän tutkimuskirjallisuuden pohjalta Siitonen (1999, 93) toteaa voimaantumisen olevan prosessi, jonka aikana yksilö tulee tietoiseksi voimavaroistaan ja alkaa aktiivisesti ohjata omaa elämäänsä. Voimaantuessaan yksilö siis kasvaa oman elämänsä subjektiksi alkaen tehdä tietoisia omaa elämäänsä koskevia valintoja. Vastakohta voimaantuneelle ihmiselle on voimaton ihminen, jota voi Räsänen (2006, 92) mukaan luonnehtia esimerkiksi masentuneeksi, uupuneeksi tai jopa loppuun palaneeksi. Voimaantumista voikin pitää elämänhallinnan peruslähtökohtana. Jotta yksilö voi hallita omaa elämäänsä, tulee hänen kyetä tekemään tarkoituksenmukaisia ja omaa hyvinvointia tukevia ratkaisuja elämässään.

Voimaantuminen on jatkuvaa havainnointia ja arviointia – oman elämän reflektointia. Voimaantumisen ytimessä onkin yksilön tietoinen ajattelu ja sen pohjalta tehdyt valinnat ja ratkaisut. (Räsänen 2009, 92.) Myös Siitonen (1999) korostaa voimaantumisen kytkeytymistä yksilön kognitioihin eli tiedonkäsittelyyn. Muodostamassaan voimaantumisteoriassa Siitonen (1999, 162) nimittäin määrittelee voimaantumisen koostuvan viidestä eri osaprosessista, joita ovat päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja

emootiot. Nämä prosessit ohjaavat ja määrittävät voimaantumista ja vaikuttavat myös toisiinsa. Yksilö asettaa itselleen päämääriä ja arvioi omia kykyjään ja valmiuksiaan saavuttaa päämäärät. Lisäksi yksilö vielä arvioi, onko yhteisössä ylipäättensä mahdollisuus saavuttaa tiettyjä päämääriä. Emootiot voimistavat tai heikentävät päämäärien saavuttamispyrkimyksiä tarjoamalla yksilölle tunneviestejä muun muassa siitä, kuinka muut suhtautuvat yksilön päämääriin ja niiden eteen tehtyihin ponnisteluihin (ks. Räsänen 2006, 97–98; Siitonen 1999, 116–157).

Coping-keinot. Lazarus ja Folkman (1984) lähestyvät elämänhallintaa coping-käsitteen ja stressin näkökulmasta. Lähtökohtaisesti heidän näkökulmansa ei vaikuta liittyvän voimaantumiseen, vaikka coping-käsitteelle ja voimaantumiselle onkin mahdollista löytää yhtymäkohtia. Sekä voimaantumisen että Lazaruksen ja Folkmanin (1984) coping-käsitteen taustalla on nimittäin ajatus yksilön mahdollisuudesta vaikuttaa omaan elämäänsä. Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 6) mukaan stressi on vääjäämätön osa ihmisten elämää – jokaisella on joskus stressiä. Kuitenkin tutkijat ymmärsivät jo 1950-luvulla, että yksilöiden välillä on eroja siinä, kuinka he stressiä käsittelevät (Lazarus & Folkman 1984, 6, 19).

Stressi syntyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa yksilön kuluttaessa tai ylittäessä voimavaransa (Lazarus & Folkman 1984, 6, 19). Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 141) mukaan coping-käsite tarkoittaa pyrkimyksiä käsitellä sellaisia vaatimuksia, joiden yksilö arvioi kuluttavan tai ylittävän omat voimavaransa. Näin ollen coping-käsite viittaa siis yksilön keinoihin käsitellä stressitekijöitä. Honkinen (2009, 13) rinnastaakin Lazaruksen ja Folkmanin (1984) coping-käsitteen suoraan elämänhallintaan, sillä hänen mukaansa Lazarus ja Folkman määrittelevät ja analysoivat vuonna 1984 julkaistussa teoksessaan *Stress, Appraisal and Coping* nimenomaan elämänhallintaa, eikä mitään sen lähikäsitteistä. Itse kuitenkin ymmärrän Lazaruksen ja Folkmanin (1984) coping-käsitteen tarkoittavan ensisijaisesti stressinhallintakeinoja, jotka eivät ole synonyymi elämänhallinnalle.

Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 141) mukaan coping-keinot voivat olla tietynlaisia käyttäytymistapoja tai vaihtoehtoisesti kognitiivisia toimintatapoja. Näin ollen coping-keinot muodostavat laajan kentän, joka jakaantuu tunteisiin keskittyviin muotoihin ja ongelmanratkaisuun painottuviin muotoihin. Tunteisiin

keskittyvät coping-keinot pyrkivät tunteiden säätelyyn ja ongelmanratkaisuun pyrkivien keinojen tavoitteena taas on stressaavan tilanteen muuttaminen. Yksilö voikin käyttää coping-keinoja itsensä rauhoittamiseen tai vaihtoehtoisesti stressaavan tilanteen ratkaisemiseen. Olennaista on tiedostaa, etteivät kaikki yksilöiden käyttämät coping-keinot eivät ole toimivia. (ks. Lazarus & Folkman 1984, 148–153.) Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 54) mukaan yksilöt, joiden coping-keinot ovat puutteellisia ovat haavoittuvaisia.

Koherenssi. Koherenssia on 2000-luvulla tutkittu runsaasti eri yhteyksissä (ks. Honkinen 2009, 17). Käsite onkin todennäköisesti elämänhallintaan liittyvistä käsitteistä tunnetuimpia, minkä lisäksi osa tutkijoista on rinnastanut sen suoraan elämänhallintaan. Esimerkiksi Bäckman (1990, 6) yhdistää omassa tutkimuksessaan koherenssin suoraan elämänhallinnasta käyttämäänsä käsitteeseen elämänhallintakyky. Räsänen (2006, 48) mukaan koherenssi taas edistää terveyttä, minkä vuoksi se yhdistetään usein elämänhallintaan. Koherenssin ja elämänhallinnan käsitteiden välillä on siis Räsänen (2006, 48) mukaan yhteys, vaikka käsitteet eivät hänen mukaansa olekaan puhtaasti toistensa synonyymejä.

Alun perin koherenssin käsite (sense of coherence) on Antonovskyn (1979) kehittänyt. Koherenssi nimittäin on Antonovskyn (1979) salutogeenisen teorian ydinelementti. Aivan kuten Lazarus ja Folkman (1984, 6) myös Antonovsky (1979, 194) on sitä mieltä, ettei ihminen voi välttää stressiä. Olennaista on, kuinka stressiä käsittelee. Salutogeeninen teoria kuvaa kuormittavien tapahtumien käsittelyä keskittyen ”yleisiin puolustusvoimavaroihin” (generalized resistance resources), joita yksilö käyttää käsitellessään kuormittavia tekijöitä ja tilanteita. Nämä yksilön ”yleiset puolustusvoimavarat” voivat olla yksilössä itsessään olevia eli sisäisiä tai vaihtoehtoisesti toisissa ihmisissä tai yhteiskunnassa olevia eli ulkoisia. Sisäisiä puolustusvoimavaroja ovat esimerkiksi älykyys ja tietotaitotaso ja ulkoisia taas raha ja sosiaalinen tuki. Teoriassa koherenssin tunne on linkki näiden ”yleisten puolustusvoimavarojen” ja terveyden välillä. (Antonovsky 1979, 184–197.) ”Yleisten puolustusvoimavarojen” avulla ihminen rakentaa ympäröivästä maailmasta ymmärrettävän, mielekkään ja hallittavan. Toisin sanoen yleisten puolustusvoimavarojen avulla yksilö parantaa koherenssiaan, joka puolestaan vaikuttaa terveyteen. (Antonovsky 1996, 15.)

Koherenssi on tapa tarkastella ympäröiviä tilanteita ja maailmaa luottavaisesti omia voimavaroja hyödyntäen. Tarkemmin määriteltynä koherenssi kuvaa yksilön luottamusta kolmeen eri tekijään. Ensinnäkin koherenssi ilmentää yksilön luottamusta siihen, että maailman on ennustettavissa oleva ja strukturoitu. Toiseksi koherenssi kuvaa yksilön luottamusta siihen, että hänellä on käytettävissään voimavaroja, joiden avulla vastaan tulevat haasteet voi ratkaista. Kolmanneksi koherenssi kuvaa vielä sitä, kuinka yksilö kokee kohtaamansa vaatimukset haasteina, joiden ylittämiseen tai ratkaisemiseen kannattaa sitoutua ja panostaa. (Honkinen 2009, 16.) Koherenssi koostuukin kolmesta eri osatekijästä, jotka ovat ymmärrettävyys (comprehensibility), hallittavuus (manageability) ja mielekkyys (meaningfulness) (Antonovsky 1996, 15). Toisin sanoen koherenssilla on kolme eri puolta: kognitiivinen, välineellinen ja motivationaalinen puoli. Jotta ihminen pystyy käsittelemään kuormitusta, tulee hänellä olla ymmärrys kuormituksen aiheuttajasta, välineet eli toisin sanoen voimavarat kuormituksen käsittelyyn ja vielä motivaatiota voimavarojen käyttöön. Motivaation syntyminen edellyttää, että kuormitustekijöiden hallitseminen on ylipäättänsä mahdollista ja yksilö kokee elämänsä arvokkaaksi. (Honkinen 2009, 16.) Räsänen (2006, 49) mukaan koherenssin tärkein osatekijä on mielekkyys, sillä ilman sitä koherenssi ei voi muodostua. Kun yksilön koherenssi on vahva, hän näkee ympäröivän maailman realistisesti kaikkine ikävine puolineen mutta pystyy samalla luottamaan asioiden järjestymiseen ja omiin kykyihinsä käsitellä erilaisia kuormitustekijöitä rakentavasti (Räsänen 2006, 48). Näin ollen koherenssin käsite nivoutuu voimaantumiseen. Räsänen (2006, 48) mukaan voimaantuminen onkin osa koherenssia.

Resilienssi. Tieteellisen tutkimuksen piirissä resilienssin käsite asemoituu hyvin lähelle koherenssia. Richardsonin mukaan (2002, 307) resilienssi (resiliency) nimittäin viittaa yksilöiden ja ihmisryhmien kykyihin ja vahvuuksiin käsitellä rakentavasti vastoinkäymisiä. Suomenkielellä ilmaistuna resilienssissä on siis kyse yksilön pärjäävyydestä ja sitkeydestä (ks. Honkinen 2009, 12). Muodostamassaan metateoriassa Richardson (2002, 308) jakaa resilienssin tutkimuksen kolmeen eri aaltoon, jotka ovat seuranneet toinen toisiaan. Ensimmäisen aallon aikana tutkijat keskittyivät määrittelemään niitä piirteitä, kykyjä ja vahvuuksia, joista resilienssi koostuu (Richardson 2002, 308).

Benardin (2004, 14) mukaan resilienssi rakentuu neljästä eri elementistä, jotka ovat sosiaalinen kompetenssi, ongelmanratkaisu, autonomisuus ja merkityksellisyyden kokemus. Nämä elementit koostuvat sitten vielä useista yksilöllisistä piirteistä ja kyvyistä. Sosiaaliseen pätevyyteen kuuluu esimerkiksi empatiakyky ja ongelmanratkaisuun kriittinen ajattelu. Autonomian alle taas lukeutuu muun muassa minäpystyvyys ja merkityksellisyyden kokemuksen alle taas päämääräsuuntautuneisuus ja optimismi. (Benard 2004, 14.)

Toisen tutkimusaallon myötä resilienssin tutkimuksessa siirryttiin yksilöllisten piirteiden ja kykyjen määrittelystä kartoittamaan sitä, miten nämä piirteet ja kyvyt kehittyvät. Resilienssissä on kyse selviytymisprosessista, jonka seurauksena yksilön vahvuudet ja kyvyt käsitellä vastoinkäymisiä voimistuvat entisestään. Lähtökohta resilienssille on, että yksilö sopeutuu elämäntilanteeseensa. Kolmas tutkimusaalto on keskittynyt tutkimaan resilienssin taustalla olevaa motivaatiota ja resilienssin rakentumista – jokaisella ihmisellä on mahdollisuus kehittää resilienssiä. (Richardson 2002, 310–316.) Resilienssi nivoutuukin vahvasti toivon näkökulmaan, sillä onhan siinä kyse juuri yksilön mahdollisuudesta selviytyä vastoinkäymisistä ja jatkaa elämässä eteenpäin. Richardsonin (2002, 319) mukaan yksilö, jolla on hyvä resilienssi, kykenee käsittelemään vastoinkäymisiä omaehtoisesti ilman muiden ihmisten vahvaa ohjailua tai väliintuloa. Näin ollen resilienssi lisää yksilön elämäntilantaa (Richardson 2002, 319). Lisäksi sen voi liittää luontevasti voimaantumiseen – yksilö, jonka resilienssi on hyvä, kykenee tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä ja kokee näin ollen itsensä todennäköisesti oman elämänsä subjektiksi.

Tässä luvussa olen käsitellyt coping-keinoja, voimaantumista, koherenssia ja resilienssiä, jotka kaikki asemoituvat elämäntilantakäsittelyn ympärille. Coping-keinoille, koherenssille ja resilienssille yhteistä on ajatus stressaavien eli toisin sanoen yksilöä kuormittavien tilanteiden käsittelystä. Coping-keinot tarkoittavat suoraan niitä keinoja, joilla yksilö stressiä ja erilaisia kuormittavia tekijöitä ja tilanteita käsittelee. Koherenssi ja resilienssi taas rakentuvat, kun yksilö kykenee käsittelemään stressiä sekä kuormittavia tekijöitä ja tilanteita rakentavasti. Näin ollen elämäntilantatutkimuksessa keskeistä näyttää olevan yksilön kyky käsitellä stressiä sekä erilaisia kuormittavia tilanteita ja tekijöitä. Elämäntilantatutkimus muodostuu siis yksilön oman toiminnan ja hänen omien

valintojensa kautta, mikä puolestaan edellyttää voimaantumista eli omien vaikutusmahdollisuuksien tiedostamista.

Tutkimuksessani käytän elämänhallintakäsitteen sijaan käsitettä elämänhallintataidot, sillä haluan korostaa yksilön kasvun mahdollisuutta. Antonovskyn (1979, 187–188) mukaan yksilön koherenssi muotoutuu lapsuus- ja nuoruusiässä elämäkokemusten myötä suhteellisen pysyväksi. Siitonen (1999, 93) taas korostaa voimaantumisen prosessiluonnetta, minkä myötä voimaantuminen näyttäytyy henkilökohtaisena kasvuna. Lähtökohtanani on, että elämänhallinnassa kyse on taidoista, jotka kehittyvät kokemusten ja henkisen kasvuprosessin myötä.

Vaikka elämänhallinnan ydinolemus on sen lähikäsitteiden kautta mahdollista määritellä selkeästi, elämänhallinnan osatekijät voivat kuitenkin näyttäytyä hyvin erilaisina lähtökohdasta riippuen. Kuten olen jo aiemmin tässä luvussa kuvannut, tutkijat ovat resilienssiä, voimaantumista ja koherenssia määritelleissään ja analysoidessaan kuvanneet näiden osatekijöitä hyvin moninaisesti ja eri tavoin. Toisin sanoin resilienssin, voimaantumisen ja koherenssin on määritelty koostuvan hyvin erilaisista osatekijöistä. Näitä osatekijöitä kuitenkin näyttää yhdistävän niiden tarjoama mahdollisuus helpottaa vastoinikäymisten kohtaamista (ks. Antonovsky 1996, 15; Benard 2004, 14; Siitonen 1999, 162). Lisäksi monet osatekijöistä liittyvät yksilön kognitioihin eli ajatteluun ja tiedonkäsittelyyn (ks. Antonovsky 1996, 15; Benard 2004, 14; Lazarus & Folkman 1984; Räisänen 2006, 92). Omassa tutkimuksessani olenkin kiinnostunut siitä, miten elämänhallintataidot opetussuunnitelmassa määrittyvät. Tarkoitukseni on siis kartoittaa, millaisena taitokomponenttina elämänhallinta opetussuunnitelmassa näyttäytyy.

2.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on historiallinen konstruktio, joka muotoutuu koulukasvatukselle asetettujen vaatimusten ja koululaitoksen tradition vuorovaikutuksessa (Salminen 2012, 68). Opetussuunnitelmat heijastelevatkin aina vallitsevaa yhteiskunnallista tilaa ja päättäjien pyrkimyksiä (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Keskiössä on kysymys siitä, mitä tehtäviä koululle yhteiskunnassa annetaan. Näin ollen opetussuunnitelma voidaan nähdä

politiikan välineenä (Salminen 2012, 67). Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) todetaan, että koulujen kasvatus- ja opetustehtävän myötä kouluissa tulee tukea oppilaiden oppimisen ja kehityksen ohella myös heidän hyvinvointiaan. Näin ollen on perusteltua olettaa, että nykyisissä vuonna 2014 julkaistuista peruskoulun opetussuunnitelman perusteista on muiden tavoitteiden ohella löydettävissä pyrkimys myös oppilaiden elämänhallinnan tukemiseen. Muun muassa Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 187) mukaan kuormittavien tilanteiden käsittely eli arkisemmin ilmaistuna elämänhallinta nimittäin on yhteydessä esimerkiksi sosiaaliseen elämään ja somaattiseen terveyteen.

Uusikylän ja Atjosen (2005, 50) mukaan opetussuunnitelma on yksi koulua merkittävimmin ohjaavista asiakirjoista. Tyypillisesti opetussuunnitelmassa kuvataan opetuksen tavoitteet, oppisisällöt ja arviointi, minkä lisäksi siinä vielä käsitellään opetuksen toteutusta (Uusikylä & Atjonen 2005, 51–52). Näin ollen opetussuunnitelma muodostaa reunaehdot oppilaiden opetukselle. Se osoittaa opetuksen päämäärät ja tukee opettajaa opetustyössä, minkä vuoksi se on ensisijaisesti filosofinen ja pedagoginen asiakirja (Uusikylä & Atjonen 2005, 55). Keskeistä tässä asiakirjassa onkin nimenomaan se, mitä tavoitellaan ja miten. Kyse on siis opetussuunnitelman sisällöstä ja pedagogiikasta. (Vitikka 2009, 7.) Vitikan (2009, 97, 100) mukaan opetussuunnitelman sisältöä määrittää käsitys tiedon luonteesta ja tulevaisuudessa tarpeellisesta osaamisesta. Opetussuunnitelman pedagogiikkaa taas Vitikan (2009, 117) mukaan määrittää vallitseva oppimiskäsitys, johon linkittyy myös ajatus siitä, millaista opetuksen tulisi olla.

Suomessa opetussuunnitelmia on ollut käytössä vasta alle sata vuotta, sillä ensimmäinen opetussuunnitelma, maalaiskoulun opetussuunnitelma, julkaistiin vasta vuonna 1925. 1990-luvulta lähtien koulut ovat saaneet tehdä valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omat paikalliset opetussuunnitelmansa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 57,60.) Nykyisin käytössä onkin valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden lisäksi paikalliset opetussuunnitelmat, joiden laadinnasta vastaavat opetuksen järjestäjät eli käytännössä kunnat (POPS 2014, 9). Tässä kandidaatintutkielmassani keskityn kuitenkin tarkastelemaan vain vuonna 2014 julkaistuja valtakunnallisia peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, koska ne ohjaavat ensisijaisesti

opetusta ja opettajien työtä kaikissa Suomen peruskouluissa. Paikalliset opetussuunnitelmat täydentävä ja tarkentavat valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä, minkä lisäksi niissä voidaan vielä asettaa koulutyölle tiettyjä painopistealueita. (ks. POPS 2014, 9–10.) Käyttäessäni jatkossa käsitettä opetussuunnitelma viittaankin nimenomaan opetussuunnitelman perusteisiin enkä paikallisiin opetussuunnitelmiin.

Törmän (2003) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa nouseva trendi 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa on ollut individualismin korostuminen. Toisaalta nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 19) korostetaan henkilökohtaisen kasvun lisäksi myös kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) tavoitteena onkin sekä individualisaatio että sosialisatio. Lisäksi nykyisissä vuonna 2014 julkaisuissa opetussuunnitelman perusteissa tavoitteena on sekä laaja-alaisen osaamisen että oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen kehittäminen. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan eri tiedon- ja taidonaloja integroivaa osaamista, jossa yhdistyvät tiedot, taidot, arvot ja asenteet. Tarpeen tällaiselle eri komponenttien muodostamalle osaamiselle ovat muodostaneet ympäröivän maailman muutokset. (POPS 2014, 20.) Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (2014) onkin elementtejä sekä saksalaisesta Lerhplan-traditiosta että pohjoisamerikkalaisesta curriculum-traditiosta. Saksalaisessa Lehrplan-traditiossa nimittäin korostetaan opetussuunnitelman oppiainejakoisuutta, kun taas pohjoisamerikkalaisessa curriculum-ajattelussa painotetaan opetussuunnitelman eheyttä (Törmä 2003, 90-91). Nykyinen opetussuunnitelma onkin hyvin monitahoinen ja massiivinen erilaisine lähestymistapoineen ja tavoitteineen, mitä omalta osaltaan havainnollistaa opetussuunnitelmatekstin sivumäärä. Nykyisissä vuonna 2014 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa nimittäin on yli 400 sivua. Näin ollen mielenkiintoista on, miten monipuolisesti ja jäsentyneesti elämönhallintataidot ovat nykyisissä vuonna 2014 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa esillä. Muodostuuko opetussuunnitelmassa elämönhallintataidoista jäsentynyt ja kattava kuva, vai supistuvatko elämönhallintataidot opetussuunnitelmassa vain muutama taitoon? Lähikäsitteidensä perusteella elämönhallinta kuitenkin koostuu useista eri osatekijöistä tai toisin sanoen taidoista, kuten olen aiemmin tässä luvussa kuvannut.

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 *Tieteenfilosofiset lähtökohdat*

Tieteenfilosofiset lähtökohdat raamittavat tutkimuksen tekemistä, sillä ne heijastuvat koko tutkimusprosessiin lähtien tutkimusongelman määrittelystä ja analyysimenetelmän valinnasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Voidakseen tehdä perusteltuja valintoja tutkijan siis tulee määritellä valintojensa taustalla olevat sitoumukset eli tieteenfilosofiset lähtökohdat. Kakkuri-Knuuttilan ja Heinlahden (2006, 131) mukaan tieteenfilosofiset lähtökohdat viittaavat ontologiaan, epistemologiaan ja metodologiaan. Määriteltäessä tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia keskiössä ovat siis kysymykset tiedon ja todellisuuden luonteesta sekä tutkimuksessa käytettävistä menetelmistä.

Tutkimukseni laajana tieteenfilosofisena lähtökohtana on hermeneutiikka, jossa keskiössä on tutkimuskohteen ymmärrys ja tulkinta (Siljander 2014, 58). Eskolan ja Suorannan (1998, 20) mukaan laadulliset tutkimusmenetelmät ovatkin alun perin muotoutuneet nimenomaan hermeneutiikan ja fenomenologian pohjalta. Omassa tutkimuksessani pyrkimyksenäni on syventää ymmärrystä opetussuunnitelmasta, minkä vuoksi hermeneutiikka ja laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote ovat luonteva valinta tutkimukseeni. Toisaalta tutkimukseni tavoitteen lisäksi myös tutkimukseni kohde, opetussuunnitelma, puoltaa hermeneuttista lähestymistapaa ja laadullisen tutkimusotteen käyttöä. Siljanderin (2014, 84) mukaan hermeneutiikkaa nimittäin tarvitaan aina tutkittaessa merkityksellisiä kohteita eli toisin sanoen kulttuuriesineitä, jollaiseksi opetussuunnitelma voidaan perustellusti määritellä.

Siljanderin (2014, 83) mukaan hermeneutiikka on kasvatustieteen traditiona hyvin moninainen, sillä suuntauksen sisältä voidaan eritellä eri kerroksia, alasuuntauksia ja koulukuntia. Tämän vuoksi määrittelen seuraavaksi tarkemmin tutkimukseni ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Tutkimuksessani sitoudun sosiaaliseen konstruktionismiin ja relativistiseen

kielikäsitykseen. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus rakentuu kielellisessä vuorovaikutuksessa ja näin ollen ei ole olemassa yhtä absoluuttista todellisuutta. Vastaavasti relativistisen kielikäsitteen mukaan kieli tarjoaa erilaisia näkökulmia todellisuuteen yhden ainoan näkökulman sijaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä kandidaatintutkielmassani tarkoitukseni ei siis ole pyrkiä tavoittamaan jotakin absoluuttista totuutta, vaan sen sijaan kuvaan yhtä menetelmällistä näkökulmaa, josta toisaalta elämönhallintataitoja ja toisaalta opetussuunnitelmaa voi tarkastella. Elämönhallintataitojen jäsentäminen opetussuunnitelmasta on vain yksi menetelmällinen tapa, josta elämönhallintataitoja voi lähestyä. Kokonaisuudessaan näitä eri lähestymistapoja on valtava määrä, minkä jo runsas elämönhallintataitoja sivuava tutkimuskirjallisuus osoittaa. Elämönhallintataitojen tavoin myös opetussuunnitelman tyhjentävä määrittely on mahdotonta, koska opetussuunnitelman sisältöä kielellisenä konstruktiona voi tulkita monin eri tavoin.

3.2 Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja aineisto

Tutkimustehtävänäni on analysoida, miten elämönhallintataidot jäsentyvät opetussuunnitelman perusteissa. Varsinainen tutkimuskysymykseni on: mistä osatekijöistä elämönhallintataidot alakoulun opetussuunnitelman perusteissa koostuvat. Tämän tutkimuskysymyksen pohjalta tavoitteenani on muodostaa elämönhallintataidoista käytännönläheinen malli, joka havainnollistaa luokanopettajalle elämönhallintataitojen osatekijöitä. Toivonkin, että malli voisi toimia työkaluna arkisessa opetustyössä.

Koska tutkimukseni on opetussuunnitelmatutkimus, minun ei tarvitse kerätä tutkimukseeni erikseen aineistoa – aineistonani on valmis tekstidokumentti, opetussuunnitelma. Tutkimuksessani analysoin alun perin vuonna 2014 julkaistuja peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, jotka otettiin alakouluissa käyttöön vuonna 2016. Tutkimuksessa käytän jatkossa tästä dokumentista lyhennettä POPS 2014, joka on yleisesti kasvatustieteessä ja koulumaailmassa käytetty lyhenne. Koska tutkimuksessani tutkin opetussuunnitelman alakoulun osiota, tarkastelen opetussuunnitelman

perusteiden yleistä osaa ja alakoulun osiota (sivut 9–278). Näin ollen jätän opetussuunnitelman perusteiden yläkoulun osion tutkimukseni ulkopuolelle.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa etsin vastauksia tutkimuskysymykseeni analysoimalla opetussuunnitelmaa sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 103) mukaan sisällönanalyysiin voi soveltaa melko vapaasti erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. Tämä sama asia havainnollistuu hyvin myös Heikkisen, Huttusen, Niglasin ja Tynjälän (2005, 248) suunnittelemasta kuviosta, joka kuvaa kasvatustieteellistä tutkimusta. Sisällönanalyysi perustuu ajatukselle kielestä kommunikaation välineenä. Analyysin tavoitteena on saada tietoa kommunikaation sisällöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 53-54.) Keskiössä sisällönanalyysissä on siis se, mitä on sanottu tai kirjoitettu. Näin ollen sisällönanalyysi sopii tutkimukseni analyysimenetelmäksi sekä tutkimukseni tavoitteiden että tieteenfilosofisten lähtökohtieni näkökulmasta.

Tyypillisesti sisällönanalyysi jaotellaan induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin, joiden lisäksi käytetään vielä termejä aineistolähtöinen ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Tässä tutkimuksessa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysini ei siis perustu mihinkään teoriaan, vaan rakennan kokonaiskuvaa tutkimuskohteestani eli elämänhallintataitojen jäsentymisestä analysoimalla opetussuunnitelmaa systemaattisesti oman esiymmärrykseni pohjalta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–126) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee seuraavien vaiheiden kautta: koodaus ja pelkistettyjen ilmausten muodostaminen eli tutkimuksen kannalta olennaisen etsiminen aineistosta, ryhmittely eli olennaisten havaintojen tiivistäminen ja kolmanneksi abstrahointi eli havaintojen käsitteellistäminen. Oman aineistoni analyysissä etenen näiden vaiheiden mukaan soveltaen kuitenkin niitä omaan aineistooni sopiviksi. Tämän soveltamisen vuoksi kuvaan seuraavassa luvussa vielä yksityiskohtaisemmin aineistoni analyysin etenemistä sekä aineistosta tekemiäni havaintoja.

4 AINEISTON ANALYYSI

4.1 Aineiston tiivistys ja ryhmittely pääluokkiin

Analyysiyksikkönä tutkimuksessani ovat virkkeet, koska tutkimuskysymykseni näkökulmasta opetussuunnitelman olennainen sisältö välittyy nimenomaan virkkeiden, eikä vain yksittäisten sanojen tai lauseiden kautta. Oman esiymmärrykseni pohjalta elämänhallintataitojen ytimessä on elämässä vastaantulevien tilanteiden sekä omien tunteiden ja ajatusten rakentava eli toisin sanoen ratkaisukeskeinen käsittely. Tällaisen käsittelytavan myötä yksilö tiedostaa, kuinka voi omaan elämäänsä vaikuttaa, sekä kykenee tukemaan oman mielensä tasapainoa. POPS 2014:ää koodatessani poiminkin sieltä kaikki virkkeet, jotka liittyvät oppilaiden taitoihin käsitellä kohtaamiaan tilanteita, omia ajatuksiaan tai omia tuntemuksiaan oman elämänsä kannalta rakentavasti. Näin sain poimittua aineistostani yhteensä 160 virkettä, jotka liittyvät tutkimustehtävääni ja -kysymykseeni. Ennen varsinaiseen ryhmittelyyn siirtymistä tiivistin koodaamieni virkkeiden sisällön lyhyellä virkellä luonnehtivalla ilmauksella tai ilmauksilla. Muodostamieni ilmausten määrä riippui siitä, käsittelikö virke yhtä vai useampaa eri asiaa. Näin toimimalla sain yhteensä 234 pelkistettyä ilmausta.

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen siirryin aineistoni alustavaan ryhmittelyyn, jonka tarkoituksena oli selkeyttää varsinaista aineiston ryhmittelyä. Alustava ryhmittely koostui kahdesta eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa kokosin yhteen kaikki pelkistetyt ilmaukset, jotka olivat täysin samoja sanoja tai toistensa synonyymejä. Näin sain tiivistettyä pelkistettyjen ilmausten joukon 49 ilmaukseen. Alustavan ryhmittelyn toisessa vaiheessa analysoin yksitellen, mihin ilmiöön ilmaukset liittyvät. Näitä ilmiöitä muodostui yhteensä viisi: sosiaalinen kanssakäyminen, oma hyvinvointi ja itsetuntemus, omat ja muiden tunteet, tiedonkäsittely ja ajattelu sekä rakentava toiminta. Näistä ilmiöistä muodostuivat aineistoni analyysin pääluokat.

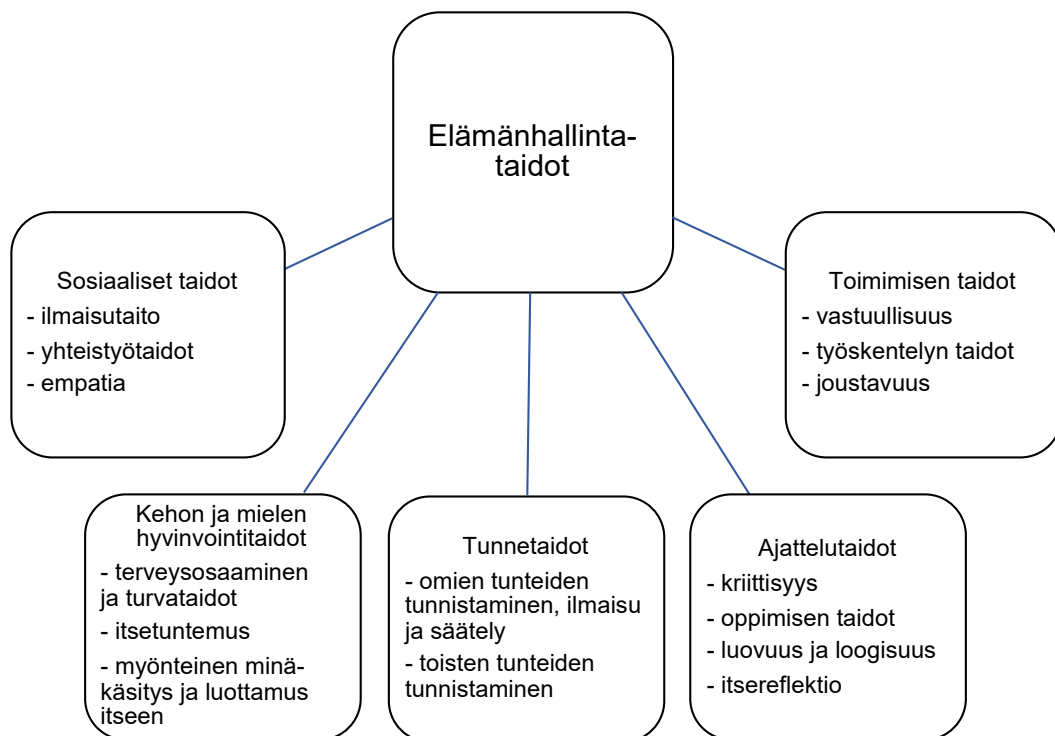
4.2 Pääluokkien sisällön ryhmittely ja aineiston käsitteellistäminen

Aineiston tiivistämisestä ja pääluokkien muodostamisesta etenin kunkin pääluokan alapuolelle asemoituvien ilmausten ryhmittelyyn. Jäsensin siis kerrallaan aina yhden pääluokan sisällön, jonka jälkeen siirryin seuraavaan pääluokkaan. Kaikkiin viiteen edellisessä alaluvussa kuvaamiini pääluokkiin liittyi käsitteellisesti kahdella eri tasolla olevia ilmauksia. Tämän vuoksi ryhmittelin ilmaukset ylä- ja alaluokkiin. Esimerkiksi rakentavan toiminnan pääluokkaan liittyi työskentelyn taidot sekä suunnittelutaidot, joista työskentelyn taidot sijoitin yläluokkaan ja suunnittelutaidot alaluokkaan. Näin sain sijoitettua 46 ilmausta pääluokkiin liittyviksi ylä- ja alaluokiksi. Kolme ilmausta asemoitui käsitteellisesti ala- ja yläluokkien yläpuolelle sisällyttämällä yläluokat ja alaluokat itseensä. Näitä ilmauksia olivat sosiaaliset taidot, tunnetaidot ja ajattelutaidot. Niitä hyödynsin aineistoni käsitteellistämisessä, johon etenin saatuani pääluokkien sisällön ryhmittelyn päätökseen.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 93) mukaan aineiston käsitteellistämisessä muodostetaan alkuperäisen aineiston pohjalta teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Analyysin lopuksi nimesinkin oman hyvinvoinnin ja itsetuntemuksen pääluokan sekä rakentavan toiminnan pääluokan uudelleen, jotta pääluokat tiivistäisivät ja havainnollistaisivat mahdollisimman hyvin yläluokkien ja käsitteellisesti niiden alle asemoituvien alaluokkien sisällön. Näin oman hyvinvoinnin ja itsetuntemuksen pääluokan lopulliseksi nimeksi tuli kehon ja mielen hyvinvointitaidot. Rakentavan toimimisen pääluokan lopulliseksi nimeksi taas tuli toimimisen taidot. Sosiaalisen kanssakäymisen, omien ja muiden tunteiden sekä tiedonkäsittelyn ja ajattelun pääluokkien nimet korvasin luokkaan liittyvien ilmausten ryhmittelyssä ala- ja yläluokkien yläpuolelle asemoituneilla ilmauksilla. Näin sosiaalisen kanssakäymisen pääluokasta tuli sosiaalisten taitojen pääluokka. Omien ja muiden tunteiden luokan lopulliseksi nimeksi taas tuli tunnetaidot sekä tiedonkäsittelyn ja ajattelun luokasta tuli ajattelutaitojen luokka. Näin muodostui viisi pääluokkaa, kehon ja mielen hyvinvointitaidot, toimimisen taidot, sosiaaliset taidot, tunnetaidot sekä ajattelutaidot, jotka tiivistyvät elämönhallintataitojen käsitteeseen.

5 TULOKSET

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija muodostaa aineistostaan ryhmittelyn ja käsitteellistämisen avulla mallin, käsitejärjestelmän tai aineistoa kuvaavat teemat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Tässä tutkimuksessa muodostin elämönhallintataitojen osatekijöitä kuvaavan mallin analysoimalla vuonna 2014 julkaistuja peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Malli on esitelty alla olevassa kuviossa yksi.



KUVIO 1. Elämönhallintataitojen osatekijät POPS 2014:ssä

Mallissa elämönhallintataidot koostuvat viidestä eri osatekijästä, jotka ovat POPS 2014:n analyysissa muodostuneita pääluokkia. Mallissa elämönhallintataitojen osatekijöitä ovat sosiaaliset taidot, kehon ja mielen hyvinvointitaidot, tunnetaidot, ajattelutaidot sekä toimimisen taidot.

Pelkän listaamisen sijaan elämönhallintataitojen osatekijät on mallissa jaoteltu yksityiskohtaisemmiksi taidoiksi tai ominaisuuksiksi. Nämä taidot ja ominaisuudet tarkentavat elämönhallintataitojen osatekijöiden sisältöä, ja ne ovatkin opetussuunnitelman analyysissa muodostuneita yläluokkia. Kuvioon yksi ei ole liitetty aineiston analyysissa muodostuneita alaluokkia, koska ne lähinnä havainnollistavat elämönhallintataitojen osatekijöiden ilmenemistä käytännön elämässä. Tämän vuoksi alaluokkien rooli ei olekaan keskeinen tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia kokonaisuudessaan. Seuraavaksi käsittelen erikseen jokaista elämönhallintataitojen osatekijää ja tässä yhteydessä kuvaan tarkemmin analyysissa muodostuneita ylä- ja alaluokkia.

5.1 Sosiaaliset taidot

POPS 2014:ssä sosiaaliset taidot ovat esillä useissa tekstin eri luvuissa, sillä niitä käsitellään esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen, uskonto-oppiaineen, elämäkatsomustieto-oppiaineen sekä laaja-alaisen osaamisen yhteydessä (ks. POPS 2014, 106, 135, 139, 20–24). Kuten kuviosta yksi käy ilmi, POPS 2014:ssä sosiaaliset taidot tarkoittavat ilmaisutaitoa, yhteistyötaitoja sekä empatiaa. Analyysissa sosiaalisten taitojen alle nimittäin muodostui ilmaisutaidon, yhteistyötaitojen sekä empatian yläluokka. Ilmaisutaidon ja yhteistyötaitojen käsitteet mainitaan POPS 2014:ssä sellaisenaan useita kertoja. Esimerkiksi kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaista osaamista käsittelevällä POPS 2014:n sivulla 156 linjataan seuraavasti:

Koulutyössä luodaan innostavia tilaisuuksia harjaannuttaa sosiaalisia taitoja, kekseliäisyyttä, suunnittelu- ja ilmaisutaitoja.

Vastaavaan tapaan todetaan myös muun muassa POPS 2014:n sivulla 139:

Vuosiluokilla 1–2 elämäkatsomustiedon opetuksen painopiste on oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen, ilmaisun – – kehittämisessä.

Yhteistyötaitoihin viitataan POPS 2014:ssä myös ryhmässä toimimisen taidoilla, kuten alla oleva esimerkki POPS 2014:n sivulta 277 osoittaa:

Ohjauksella tuetaan sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen taitojen kehittymistä.

POPS 2014:ssä ilmaisutaidolla tarkoitetaan kokemusten ilmaisua, ajatusten ilmaisua sekä mielipiteiden ilmaisua ja perustelua, sillä opetussuunnitelman analyysissa ilmaisutaidon alapuolelle muodostui nämä kolme alaluokkaa. Näistä alaluokista kaikkia käsitellään POPS 2014:ssä monipuolisesti, sillä kaikki alaluokat tuodaan esiin sekä POPS 2014:n yleisessä osassa sivuilla 18–25 että vuosiluokkien 1–2 ja vuosiluokkien 3–6 opetusta käsittelevissä osissa sivuilla 99–150 ja sivuilla 155–277.

Analyysissa yhteistyötaitojen alle muodostui neljä alaluokkaa: kuuntelu, kysyminen, toisten tarpeiden huomiointi vuorovaikutustilanteissa sekä erilaisten viestintätapojen hahmotus. Opetussuunnitelmassa yhteistyötaidot siis tarkoittavat kuuntelun, kysymisen, toisten tarpeiden huomioon taitoja sekä kykyä hahmottaa erilaisia viestintätapoja. Esimerkiksi alla oleva virke POPS 2014:n sivulta 20 ohjaa opettajaa tukemaan oppilaidensa taitoja kysyä ja kuunnella.

Heidän (oppilaiden) kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan – – kuuntelemaan toisten näkemyksiä – –.

Yhteistyötaidoista ja ilmaisutaidosta poiketen empatian käsitettä ei POPS 2014:ssä tuoda esiin suoraan. Empatian käsitteen olenkin muodostanut kahdesta alaluokasta, jotka kuuluvat selkeästi sosiaalisiin taitoihin, mutta jotka eivät kuitenkaan lukeudu osaksi yhteistyötaitoja tai ilmaisutaitoa. Nämä kaksi alaluokkaa ovat eläytyminen toisen asemaan sekä toisen kohtaaminen ja ymmärrys oman viestinnän vaikutuksista muihin vuorovaikutustilanteen osapuoliin. Muodostamassani elämänhallintataitojen osatekijöitä kuvaavassa mallissa tarkoitankin empatialla nimenomaan kykyä asettua toisen asemaan sekä kykyä tarkastella tilanteita ja asioita toisen näkökulmasta. Jälkimmäiseen kykyyn liittyy myös ymmärrys oman viestinnän vaikutuksesta muihin. POPS 2014:ssä empatian taito on nostettu esiin esimerkiksi käsiteltäessä kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaista osaamisaluetta

vuosiluokilla 3–6 sivuilla 155–156. Tätä havainnollistaa esimerkki POPS 2014:n sivulta 156:

Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan – –.

5.2 Kehon ja mielen hyvinvointitaidot

Toinen elämänhallintataitojen osatekijöistä, kehon ja mielen hyvinvointitaidot, koostuu terveysosaamisesta ja turvataidoista, itsetuntemuksesta sekä myönteisestä minäkäsityksestä ja luottamuksesta itseän. POPS 2014:n analyysissä nämä kolme yläluokkaa nimittäin asemoituivat kehon ja mielen hyvinvointitaitojen pääluokan alle. Terveysosaamista ja turvataitoja käsitellään POPS 2014:ssä ympäristötieto-oppiaineen tavoitekuvauksissa sivuilla 131–133 ja sivuilla 240–241. Lisäksi terveysosaaminen ja turvataidot on myös nostettu esille kahdessa luvussa, joissa käsitellään itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen laaja-alaista osaamisaluetta (ks. POPS 2014, 22, 156). Alla oleva esimerkki kuvaa, kuinka terveysosaaminen tuodaan esille yhdessä vuosiluokille 3–6 asetetussa ympäristöopin tavoitteessa.

T19 ohjata oppilasta ymmärtämään terveyden osa-alueita, arjen terveystottumusten merkitystä – – sekä rohkaista oppilasta harjoittelemaan ja soveltamaan terveysosaamistaan arjessa. (POPS 2014, 241.)

POPS 2014:ssä terveysosaaminen tarkoittaakin siis tietoa terveyden eri osa-alueista sekä ymmärrystä terveystottumusten merkityksestä. Näiden kahden asian lisäksi terveysosaamiseen kuitenkin kuuluu myös taito hyödyntää omaa terveyteen liittyvää osaamista arjessa. POPS 2014:ssä tästä taidosta käytetään ilmausta arjen itsehoitotaidot. Turvataidot taas viittaavat POPS 2014:ssä taitoihin toimia turvallisesti sekä huolehtia omasta turvallisuudesta erilaisissa tilanteissa. Yhdessä vuosiluokille 3–6 asetetussa ympäristöopin tavoitteessa turvataidot tuodaan esille seuraavasti:

T8 kannustaa oppilasta edistämään – – turvallisuutta toiminnassaan ja lähiympäristössään ja ohjata oppilasta toimimaan turvallisesti, tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja itseään suojellen. (POPS 2014, 240.)

Kuten jo aiemmin tässä alaluvussa kuvasin, toinen kehon ja mielen hyvinvointitaitojen alle asemoituva yläluokka on itsetuntemus. Tämä yläluokka

tuodaan POPS 2014:ssä suoraan esille uskonto-oppiaineen yhteydessä sivulla 134 sekä käsiteltäessä yleisellä tasolla vuosiluokkien 3–6 opetusta ja opetuksen tavoitteita sivulla 155.

Tavoitteena on, että oppilaan osaamisen kehittyminen vahvistaa edellytyksiä itsensä tuntemiseen ja arvostamiseen sekä oman identiteetin muotoutumiseen. (POPS 2014, 155.)

Analyysissa yhdistin itsetuntemukseen kaksi POPS 2014:stä muodostamaani alaluokkaa, jotka havainnollistavat itsetuntemuksen sisältöä osuvasti. Näistä alaluokista ensimmäinen on omien vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistaminen. Toinen itsetuntemukseen liittyvä alaluokka taas on kyky tunnistaa oman kehon ja mielen viestejä. Nämä alaluokat ilmenevät POPS 2014:n osiossa, joka kuvaa opetusta vuosiluokilla 3–6 (ks. POPS 154–278). Esimerkiksi vahvuuksien tunnistamista käsitellään POPS 2014:ssä seuraavasti:

Oppilaita ohjataan – – tiedostamaan vahvuuksiaan (POPS 2014, 273).

Oppilaita ohjataan tunnistamaan ja arvostamaan sekä omia että toisten vahvuuksia, kykyjä ja taitoja (POPS 2014, 277).

Kolmas kehon ja mielen hyvinvointitaitoihin liittyvä yläluokka on myönteinen minäkäsitys ja luottaminen itseen. POPS 2014:ssä myönteinen minäkäsitys mainitaan liikuntaoppiaineen tavoitekuvauksissa sekä vuosiluokilla 1–2 sivulla 149 että vuosiluokilla 3–6 sivulla 274. Lisäksi myönteinen minäkäsitys nostetaan esille käsiteltäessä matematiikan opetusta vuosiluokilla 3–6 (ks. POPS 2014, 235). Myös oppilaiden itseluottamuksen kehittyminen nostetaan POPS 2014:ssä esille käsiteltäessä matematiikan opetusta sivulla 235. Myönteisen minäkäsityksen ja itseluottamuksen yläluokan alle sijoitin analyysissa muodostuneet alaluokat itsen hyväksyminen ja itsearvostus, sillä itsen hyväksyminen ja itsearvostus luovat pohjan myönteiselle minäkäsitykselle. Yksilön näkemys itsestään ei nimittäin voi olla myönteinen, jos hän ei hyväksy itseään eikä arvosta itseään.

5.3 Tunnetaidot

Tunnetaidot mainitaan sellaisenaan kaikissa analysoimissani POPS 2014:n osissa eli opetusta ja koulutyötä yleisellä tasolla käsittelevässä osassa sivulla

22, vuosiluokkien 1–2 opetusta käsittelevässä osassa sivulla 132 sekä vuosiluokkien 3–6 opetusta käsittelevässä osassa sivuilla 156 ja 246. Lisäksi tunnetaitojen pääluokan alle asemoituvista ylä- ja alaluokista oli POPS 2014:ssä runsaasti mainintoja. Esimerkiksi vuosiluokkien 3–6 opetusta käsittelevässä osassa tunnetaidot tai niiden alle lukeutuvat taidot nostetaan esille ympäristöopin yhteydessä sivuilla 240 ja 241 sekä uskonto-oppiaineen yhteydessä sivuilla 246 ja 249. Lisäksi tunnetaidot tuodaan POPS 2014:ssä esiin myös käsiteltäessä liikunnan opetusta sivuilla 273 ja 274. Yhteenvetona voikin todeta, että tunnetaidot ovat POPS 2014:ssä esillä laajasti, vaikka analyysissa niiden alle muodostui vain kaksi alaluokkaa.

Analyysin perusteella tunnetaidot tarkoittavat ensinnäkin omien tunteiden tunnistamista, ilmaisua ja säätelyä, mikä ilmenee konkreettisesti kykynä toimia järkevästi ja tilanteeseen liittyviä normeja noudattaen omista tunteista huolimatta. Kyse on siis siitä, että yksilö kykenee esimerkiksi hillitsemään aggressionsa vihan, turhautumisen tai ärtymyksen tunteista huolimatta. Omien tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn lisäksi tunnetaitoihin lukeutuu vielä taito tunnistaa toisen tunteita. Molemmat näistä tunnetaitojen yläluokista on opetussuunnitelmassa kuvattu muun muassa käsiteltäessä uskonnon opetusta vuosiluokilla 1–2 sivulla 134.

Oppilaita rohkaistaan tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan – – sekä harjaantumaan toisten tunteiden tunnistamisessa – – (POPS 2014, 134).

5.4 Ajattelutaidot

Analyysissa ajattelutaitojen alle muodostui neljä yläluokkaa: kriittisyys, oppimisen taidot, luovuus ja loogisuus sekä itsereflektio. Ajattelutaidot ovatkin selkeästi esillä kaikissa analysoimissani POPS 2014:n osissa. Ajattelutaitoihin liittyvistä ylä- tai alaluokista on nimittäin mainintoja POPS 2014:n yleisessä osassa sivuilla 17, 20 ja 21, minkä lisäksi ajattelutaitoja käsitellään POPS 2014:ssä myös vuosiluokkien 1–2 sekä vuosiluokkien 3–6 opetusta kuvaavissa osioissa muun muassa sivuilla 140, 241 ja 254.

Ajattelutaitojen eri yläluokista oppimisen taidot mainittiin POPS 2014:ssä sellaisenaan esimerkiksi sivulla 253, minkä lisäksi analyysissa oppimisen taitojen alle muodostui kaksi alaluokkaa. Nämä alaluokat ovat ymmärrys

omasta tiedosta sekä utelias asenne. POPS 2014:ssä ne tuodaan esille esimerkiksi käsiteltäessä ajattelun ja oppimaan oppimisen laaja-alaista osaamisaluetta sivulla 20:

Heidän (oppilaiden) kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia – – sekä samalla pohtimaan omaa sisäistä tietoaan.

Kriittiseen ajatteluun liittyvän yläluokan nimesin analyysissa lyhyesti kriittisyydeksi. Tätä yläluokkaa käsitellään POPS 2014:ssä useiden eri oppiaineiden yhteydessä esimerkiksi sivuilla 134, 155 ja 253, minkä lisäksi kriittisyys nostetaan esiin ajattelun ja oppimaan oppimisen laaja-alaiseen osaamisalueen yhteydessä (ks. POPS 2014, 20). Analyysin perusteella kriittisyys tarkoittaa POPS 2014:ssä tietolähteiden ja omien ajattelutapojen arviointia, asioiden tarkastelua eri näkökulmista sekä perusteluiden etsimistä. POPS 2014:ssä kriittisyys onkin nostettu esille esimerkiksi seuraavasti:

Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan (POPS 2014, 20).

Oppilasta kannustetaan suhtautumaan kriittisesti eri tietolähteisiin (POPS 2014, 268).

Oppilailla tulee olla mahdollisuus analysoida käsillä olevaa asiaa kriittisesti useista eri näkökulmista (POPS 2014, 20).

Samalla kehittyvät oppilaiden edellytykset tunnistaa pohdittavaan asiaan liittyviä erilaisia näkökulmia – – sekä harjaantua vähitellen asioiden kriittiseen tarkasteluun (POPS 2014, 155).

Analyysissa kolmas ajattelutaitojen alle muodostunut yläluokka on luovuus ja loogisuus. Tähän väliluokkaan lukeutuu ongelmanratkaisutaito sekä päättelytaito. POPS 2014:n sivulla 82 todetaankin seuraavasti:

Ajattelun taitoja harjoitellaan ongelmaratkaisu- ja päättelytehtävin – –.

Sellaisenaan ongelmanratkaisu- ja päättelytaito mainitaan POPS 2014:ssä vuosiluokkien 1–2 matematiikkaoppiaineen tavoitteissa sivulla 128. Lisäksi päättelytaitoon kuitenkin viitataan laajemmassa merkityksessä myös muun muassa kuvattaessa elämänskatsomustiedon opetuksen tavoitteita vuosiluokilla 3–6 sivulla 254. Laajasti tarkasteltuna päättelytaito nimittäin tarkoittaa POPS 2014:ssä kykyä havaita asioiden välisiä suhteita. Ongelmanratkaisutaitoon taas

liittyy kyky löytää uusia ratkaisuja. POPS 2014:n sivulla 20 tätä ongelmanratkaisutaidon ytimessä olevaa ratkaisukeskeisyyttä on kuvattu seuraavasti:

Innovatiivisten ratkaisujen löytäminen edellyttää, että oppilaat oppivat näkemään vaihtoehtoja ja yhdistelemään näkökulmia ennakkoluulottomasti ja voivat käyttää kuvittelukykyään olemassa olevien rajojen ylittämiseen.

Analyysissa muodostunut luovuuden ja loogisuuden yläluokka viittaakin siis yksilön kykyyn ajatella laajasti, innovatiivisesti ja systemaattisesti uusien näkökulmien ja ratkaisujen löytämiseksi.

Neljäs ajattelutaitojen alle muodostunut yläluokka on itsereflektio. POPS 2014:n yleisessä osassa sivulla 17 todetaankin, että:

Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan.

Lisäksi vuosiluokilla 3–6 ympäristöopin tunneilla harjoitellaan omien ajatusten, tarpeiden, asenteiden ja arvojen tiedostamista (POPS 2014, 241). Muodostamassani mallissa tarkoitankin itsereflektiolla nimenomaan omien kokemusten, ajatusten, asenteiden ja arvojen tiedostamista.

5.5 Toimimisen taidot

Kuten kuviosta yksi voi havaita, viides ja samalla viimeinen elämänhallintataitojen osatekijöistä POPS 2014:ssä on toimimisen taidot. Tähän osatekijään kuuluu vastuullisuus, työskentelyn taidot ja joustavuus. Vastuullisuutta ja vastuunkantoa käsitellään POPS 2014:n yleisessä osassa sivuilla 22 ja 24. Lisäksi vastuullisuutta ja vastuunkantoa käsitellään myös POPS 2014:ssä vuosiluokkien 1–2 ja vuosiluokkien 3–6 opetusta käsittelevissä osioissa sivuilla 135, 154, 274 ja 277.

Työskentelyn taitoihin POPS 2014:ssä viitataan esimerkiksi korostamalla ajanhallinnan ja suunnittelutaitojen kehittämistä sekä oma-aloitteisuutta ja sisukasta työskentelyä. Alla olevat esimerkit havainnollistavat näiden työskentelyn taitojen eri alaluokkien esiintymistä POPS 2014:ssä.

He (oppilaat) harjoittelevat työhön tarvittavan ajan arviointia – – (POPS 2014, 24).

Koulutyössä luodaan innostavia tilaisuuksia harjaannuttaa – – suunnittelu- ja ilmaisutaitoja – – (POPS 2014, 156).

Oppilaita kannustetaan sisukkuuteen työn loppuun saattamisessa – – (POPS 2014, 157).

Oppilaita kannustetaan aloitteellisuuteen ja yritteliäisyyteen – – (POPS 2014, 157).

Kuten yllä olevista otteista voi päätellä, POPS 2014:n laaja-alaisen osaamisen eri alueista työskentelyn taidot liittyvätkin työelämätaitoihin ja yrittäjyyteen.

Työskentelyn taitojen tavoin toimimisen taitoihin liittyvää yläluokkaa, joustavuutta, kuvataan POPS 2014:ssä ensisijaisesti laaja-alaisen osaamisen yhteydessä. Laaja-alaisen osaamisen eri osaamisalueista joustavuus liittyy työskentelyn taitojen tavoin työelämätaitojen ja yrittäjyyden osaamisalueeseen. Tarkasti määriteltynä joustavuus tarkoittaa toimimisen taitojen yhteydessä kykyä mukauttaa oma toiminta muuttuneisiin tilanteisiin. Tätä havainnollistaa alla oleva sitaatti, jossa käsitellään työelämätaitojen ja yrittäjyyden laaja-alaista osaamisaluetta.

Oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti (POPS 2014, 24).

6 POHDINTA

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkimustehtävänäni oli analysoida, miten elämönhallintataidot jäsentyvät valtakunnallisissa vuonna 2014 julkaistuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Tämän tutkimustehtävän pohjalta varsinaiseksi tutkimuskysymykseksi muotoutui seuraava kysymys: mistä osatekijöistä elämönhallintataidot koostuvat vuonna 2014 julkaistuissa alakoulun opetussuunnitelman perusteissa? POPS 2014:stä tarkastelin siis yleistä osaa ja alakoulun osiota (sivut 9–278). Tutkimuskysymykseeni lähdin etsimään vastausta analysoimalla opetussuunnitelmaa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissä etenin aineiston pelkistämisestä ryhmittelyyn eli klusterointiin. Analyysini viimeisteli ryhmittelyn abstrahointi eli käsitteellistäminen. Näin muodostui malli, joka kuvaa elämönhallintataitojen osatekijöitä vuonna 2014 julkaistuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Mallissa elämönhallintataidot koostuvat sosiaalisista taidoista, kehon ja mielen hyvinvointitaidoista, tunnetaidoista, ajattelun taidoista sekä toimimisen taidoista.

6.1 Elämönhallintataidot ja terveys

Analyysin perusteella elämönhallintataidot tarkoittavat POPS 2014:ssä monipuolista taitoryhmää, joka luo hyvät lähtökohdat terveelle elämälle. Elämönhallintataitojen eri osatekijöistä sosiaaliset taidot, kehon ja mielen hyvinvointitaidot sekä tunnetaidot nimittäin liittyvät selkeästi terveyden eri osa-alueisiin. Sosiaaliset taidot mahdollistavat myönteisten ihmissuhteiden muodostamisen muun muassa ohjaamalla yksilöä toimimaan empaattisesti. Näin ollen sosiaaliset taidot luovatkin lähtökohdan sosiaaliselle terveydelle eli ihmisen tarpeelle kokea yhteyttä muihin ihmisiin. Kehon ja mielen hyvinvointitaidot taas luovat pohjaa yksilön fyysiselle ja psyykkiselle terveydelle nostamalla keskiöön terveysosaamisen, turvataidot, itsetuntemuksen sekä

myönteisen minäkäsityksen ja itseluottamuksen. Terveysosaamisen ja turvataitojen myötä yksilö voi tehdä arjessaan omaa fyysistä terveyttään tukevia valintoja. Itsetuntemus ja myönteinen minäkäsitys sekä itseluottamus taas luovat lähtökohdat psyykkiselle terveydelle eli arkisemmin ilmaistuna mielenterveydelle. Tunnetaidot puolestaan tukevat erityisesti psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ohjaamalla yksilöä käsittelemään omia tunteitaan rakentavasti, jolloin hän voi toimia yhteiskunnassa vallitsevien normien eli käyttäytymisodotusten mukaisesti voimakkaistakin tunteista huolimatta. Kun yksilön tunnetaidot ovat hyvät, hän hallitsee tunteitaan sen sijaan, että tunteet hallitsisivat häntä.

Elämäntaitoista ajattelun ja toimimisen taitoja ei voi liittää yhtä selkeästi yksilön terveyteen kuin aiemmin kuvaamani taitoja, sillä nämä taidot eivät suoraan tue tiettyä terveyden osa-aluetta. Ajattelutaidot sekä toimimisen taidot kuitenkin mahdollistavat tavoitteellisen toiminnan, oppimisen sekä itsenäisen ajattelun. Tavoitteellinen toiminta sekä oppiminen nimittäin edellyttävät muun muassa suunnittelutaitoja, ajanhallintaa sekä sisukasta työskentelyä, jotka kaikki lukeutuivat POPS 2014:n analyysissä toimimisen taitoihin. Itsenäinen ajattelu puolestaan edellyttää ensisijaisesti kriittisyyttä, koska itsenäisessä ajattelussa kyse siitä, ettei asioita ota annettuna, vaan niihin suhtautuu arvioivasti ja harkitsevasti eli toisin sanoen kriittisesti. POPS 2014:n analyysissä kriittisyys oli keskeinen ajattelutaitojen elementti, ja näin ollen ajattelutaidot luovat lähtökohdat itsenäiselle ajattelulle. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia empiirisesti kvantitatiivisella tutkimuksella tässä tutkimuksessa muodostuneiden elämäntaitojen eri osatekijöiden yhteyksiä terveyden eri osa-alueisiin sekä oppimistuloksiin.

6.2 Elämäntaitotaidot ja elämäntaitojen lähtökohdat

Kuten tämän raportin luvussa kaksi kuvasin, elämäntaitojen käsitettä ei juuri ole tieteellisissä tutkimuksissa tai julkaisuissa käytetty. Tästä huolimatta tieteellisen tutkimuksen piirissä on kuitenkin tutkittu runsaasti sitä, kuinka yksilöt käsittelevät erilaisia kuormittavia tilanteita ja kykenevät toimimaan niissä oman elämänsä näkökulmasta rakentavasti. Teoksessaan *Stress, Appraisal and Coping* Lazarus ja Folkman (1984) liittävät tällaiseen yksilön selviytymiskykyyn

coping-käsitteen. Antonovsky (1979; 1996) taas on lähestynyt asiaa omassa salutogeenisessä teoriassaan koherenssin käsitteen kautta. Lisäksi yksilön kykyyn käsitellä kuormittavia tilanteita on vielä liitetty resilienssin käsite (ks. Richardson 2002). Kuten luvussa kaksi kuvasin, coping-käsite, resilienssi ja koherenssi sivuavatkin elämänhallintakäsitettä. 1900-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa niiden rinnalle yhdeksi elämänhallintataitojen uudeksi lähikäsitteeksi on noussut vielä voimaantumisen käsite, jota tutkijat ovat omien intressiensä mukaisesti lähestyneet hyvin moninaisista lähtökohdista (ks. Siitonen 1999, 84).

Vaikka coping-käsite sekä resilienssin ja koherenssin käsitteet on otettu käyttöön useita vuosikymmeniä sitten, ovat ne yhä 2010-luvulla ajankohtaisia. Monissa 2000-luvulla tehdyissä ja raportoiduissa tutkimuksissa nimittäin tarkastellaan niiden avulla tietyn ihmisryhmän pärjäämistä tai selviytymistä. Esimerkkejä tällaisista tutkimuksista ovat muun muassa Erikssonin, Kerekesin, Brinkin, Pennbrantin ja Nunstedtin (2019), Mostin (2007) sekä Metzgerin (2008) tutkimukset. Omassa tutkimuksessaan Eriksson ym. (2019) nimittäin tarkastelivat ruotsalaisten sairaanhoitajien koherenssia. Most (2007) puolestaan kartoitti tutkimuksessaan kuurojen ja huonokuuloisten nuorten koherenssia ja Metzger (2008) taas tutki omassa tutkimuksessaan kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten resilienssiä.

Elämänhallinnan eri lähikäsitteistä resilienssillä ja coping-käsiteellä on useita yhtymäkohtia POPS 2014:n analyysissa muodostamaani elämänhallintataitojen malliin. Benardin (2004, 14) määrittelemistä resilienssin neljästä komponentista nimittäin kolme, sosiaalinen kompetenssi, ongelmanratkaisu ja autonomisuus, on selkeästi esillä muodostamassani mallissa, joka kuvaa elämänhallintataitojen osatekijöitä POPS 2014:ssä. Sosiaalinen kompetenssi vastaa muodostamani mallin sosiaalisia taitoja. Ongelmanratkaisu taas lukeutuu luovuuden ja loogisuuden yläluokkaan, joka on yksi POPS 2014:n analyysissa ajattelutaitojen alle muodostuneista yläluokista. Kolmas resilienssin komponenteista, autonomisuus, puolestaan liittyy elämänhallintataitojen eri osatekijöistä kehon ja mielen hyvinvointitaitoihin. Benardin (2004, 14) mukaan autonomisuuteen nimittäin kuuluu muun muassa itsetuntemus, joka muodostamassani mallissa asemoituu kehon ja mielen hyvinvointitaitojen alle.

Resilienssin tavoin myös coping-käsitteen voi luontevasti yhdistää muodostamaani malliin, joka kuvaa elämönhallintataitojen osatekijöitä POPS 2014:ssä. Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 141) mukaan coping-käsite viittaa kykyyn käsitellä erilaisia yksilön voimavaroja kuluttavia vaatimuksia. Coping-käsitteessä kyse on siis stressinhallintakeinoista, joilla yksilö voi Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 150) mukaan pyrkiä käsittelemään stressitilanteen aiheuttamia tunteita. Vaihtoehtoisesti yksilö voi coping-keinojen avulla myös pyrkiä stressaavan tilanteen muuttamiseen käyttämällä erilaisia ongelmanratkaisustrategioita (ks. Lazarus & Folkman 1984, 148–153). Coping keinot liittyvät siis tunteiden käsittelyyn tai kuormittavien tilanteiden ratkaisuun kognitiivisen prosessoinnin avulla. Näin ollen coping-käsitteen voikin perustellusti todeta liittyvän analyysissä muodostamistani elämönhallinnan eri osatekijöistä tunnetaitoihin ja ajattelutaitoihin.

Resilienssistä ja coping-keinoista poiketen koherenssia ja voimaantumista ei voi suoraan yhdistää muodostamaani malliin elämönhallintataitojen osatekijöistä, koska koherenssin ja voimaantumisen osatekijöitä ei voi rinnastaa mallissa esiteltyihin elämönhallinnan eri osatekijöihin. Antonovskyn (1996, 15) mukaan koherenssi nimittäin muodostuu ymmärrettävyydestä, hallittavuudesta ja mielekkyydestä, jotka eivät liity suoraan mihinkään POPS 2014:n analyysissä muodostamaani elämönhallintataidon osatekijään. Vastaavasti myöskään Siitosen (1996, 162) määrittelemät voimaantumisen osaprosessit, päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emotiot, eivät vastaa POPS 2014:n analyysissä muodostuneita elämönhallintataitojen osatekijöitä. Näkemykseni mukaan voimaantuminen ja koherenssi kuitenkin mahdollistuvat hyvien elämönhallintataitojen myötä. Kun yksilön elämönhallintataidot ovat hyvät, hän kykenee tekemään omia päämääriään tukevia itsenäisiä päätöksiä ja voi kokea itsensä oman elämänsä päähenkilöksi. Lisäksi hyvät elämönhallintataidot mahdollistavat koherenssin eli omiin voimavaroihin ja asioiden järjestymiseen luottavan tarkastelutavan.

Tutkimukseni perusteella elämönhallintataidot ovat osittain päällekkäinen käsite resilienssin ja coping-käsitteen kanssa. Elämönhallintataidoilla ja resilienssillä on yhteisiä osatekijöitä, vaikka näiden osatekijöiden nimet eivät samoja olekaan. Lisäksi coping-keinot voi yhdistää luontevasti tiettyihin elämönhallintataitojen osatekijöihin. Käsitteenä elämönhallintataidot on kuitenkin

huomattavasti coping-käsitettä tai resilienssiä kattavampi. Analyysini perusteella elämönhallintataitoihin nimittäin lukeutuu muun muassa terveosaaminen ja turvataidot, joita ei taas ole liitetty resilienssiin tai coping-keinoihin. POPS 2014:ssä elämönhallintataidot näyttäytyvätkin laajana ja uniikkina kokonaisuutena erilaisia taitoja ja ominaisuuksia, joita ei voi tiivistää tyhjentävästi tieteellisen tutkimuksen piirissä käytettyihin koherenssin, voimaantumisen tai resilienssin käsitteisiin tai coping-keinoihin.

6.3 Elämönhallintataitojen tukeminen osana koulun kasvatustehtävää

Kuten tämän raportin luvussa viisi kuvasin, elämönhallintataidot ovat laaja-alaisesti esillä kaikissa analysoimissani POPS 2014:n osissa. Analyysi osoitti, että elämönhallintataidot tuodaan esiin sekä käsiteltäessä laaja-alaista osaamista että eri oppiaineiden opetusta. Laaja-alaisista osaamisalueista elämönhallinta tuodaan esiin neljän osaamisalueen yhteydessä. Nämä osaamisalueet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä työelämätaidot ja yrittäjäyys. Eri oppiaineiden tekstiosioissa elämönhallintataitojen osatekijöitä tuodaan esiin käsiteltäessä uskonnon, elämänkatsomustiedon, ympäristöopin, äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan, yhteiskuntaopin, kuvataiteen sekä liikunnan opetusta. Näin ollen on perusteltua todeta, että elämönhallintataidot tuodaan opetussuunnitelmassa ponnekkaasti esille. Tämä ponnekkuus havainnollistaakin mielestäni hyvin sitä, kuinka suomalaisessa yhteiskunnassa peruskoululle kuuluu opetustehtävän lisäksi myös kasvatustehtävä. POPS 2014:ssä yhdeksi opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista on määritelty kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (ks. POPS 2014, 28).

Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. (POPS 2014, 28.)

Oppilaiden elämönhallintataitojen tukeminen ja oppilaiden ohjaaminen omien elämönhallintataitojensa kehittämiseen on oppilaiden kasvattamista

hyvinvoiviksi ja pärjääviksi yksilöiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Alakoulussa luokanopettajat työskentelevät päivittäin oppilaidensa kanssa, ja lukuvuoden aikana yhteisiä työpäiviä kertyy lähes 200 (ks. Perusopetuslaki 1998). Näin ollen luokanopettajilla onkin merkittävä mahdollisuus tukea ja edistää oppilaidensa kasvua ja hyvinvointia esimerkiksi tukemalla heidän elämänhallintataitojensa kehittymistä. Tutkimukseni osoitti, että elämänhallintataitoja käsitellään POPS 2014:ssä laajasti mutta toisaalta myös sekavasti, koska elämänhallintataitojen eri osatekijöistä on yksittäisiä mainintoja hajanaisesti POPS 2014:n eri luvuissa. Lisäksi havaitsin analyysiä tehdessäni, että POPS 2014:ssä elämänhallintataitoja käsitellään sekaisin ylä- ja alakäsitteiden avulla. Näin ollen voi olla haastavaa hahmottaa, miten laajasti elämänhallintataidot ovat POPS 2014:ssä esillä. Mielenkiintoista olisikin jatkossa tutkia, miten opettajat suhtautuvat elämänhallintataitojen opetukseen, ja miten he niitä opettavat koulun arjessa. Suomessa opetussuunnitelma luo opetukselle raamit ja suuntaviivat, joiden puitteissa opettaja voi oppilaitaan opettaa ja kasvattaa hyvin monin eri tavoin.

Suomalaisessa yhteiskunnassa elämänhallintataitojen opetusta tarvitaan tukemaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja koulunkäyntiä sekä ehkäisemään syrjäytymistä. Vuonna 2014 julkaistuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tämä tarve on huomioitu ottamalla elämänhallintataidot osaksi alakoulun opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tämä ei kuitenkaan vielä ole taakka laadukkaalle ja kaikki peruskoululaiset saavuttavalle elämänhallintataitojen opetukselle. Kouluihin tarvitaan yhtenäinen toimintakulttuuri, laadukkaita toimintamalleja ja oppimateriaaleja sekä myös opettajien täydennyskoulutusta. Näin varmistetaan jokaisen oppilaan mahdollisuus päästä kehittämään monipuolisesti ja systemaattisesti elämänhallintataitojaan alakoulun aikana. Tällä voi olla suuri merkitys yksittäisen oppilaan elämänsä elämisessä, sillä elämänhallintataitojen kehittyminen luo edellytyksiä tasapainoiselle ja terveelle nuoruus- ja aikuisiälle.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan tutkimusmenetelmien luotettavuutta tarkastellaan yleensä reliabiliteetin eli toistettavuuden sekä validiteetin eli

pätevyyden käsitteillä. Laadullisen tutkimuksen piirissä näitä käsitteitä on kuitenkin kritisoitu ja niiden käyttö laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereinä on kyseenalaistettu. Näin ollen laadullisen tutkimuksen arvioinnille ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita tai kriteerejä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–163; Eskola & Suoranta 1998, 151). Suorannan ja Eskolan (1998, 152) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetin myöntäminen. Tutkija on osa tutkimaansa sosiaalista todellisuutta, minkä lisäksi hän vielä itse rakentaa analyysinsä. Eskola ja Suoranta (1998, 152) toteavatkin tutkijan olevan tutkimuksensa tärkein tutkimusväline. Näin ollen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa keskiössä on toiminnan sekä tehtyjen valintojen kuvaus ja perustelu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164, 182; Saaranen-Kauppanen & Puusniekka 2006). Eskolan ja Suorannan (1998, 159) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaankin tarkastella vakuuttavuutena, jolloin arvioidaan tutkimusraportin muodostamaa kokonaisuutta yhtenä ainutlaatuisena tekstuaalisena todellisuutena.

Omassa tutkimusprosessissani olen kiinnittänyt huomiota tutkimukseni luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan perustelemalla oman toimintani ja tekemäni valinnat sekä huolehtimalla siitä, että tekemäni valinnat ovat linjassa toistensa kanssa. Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi tutkimusprosessini etenemistä tutkimuksellisen kiinnostuksen heräämisestä aina tulosten esittelyyn ja tulkintojen tekoon saakka. Mielestäni olenkin onnistunut rakentamaan tästä tutkimusraportista loogisen ja yhtenäisen kokonaisuuden, jossa kuvaan toimintani, valintojeni sekä tutkimuksen tulosten perusteet vakuuttavasti. Seuraavissa kappaleissa pohdin tarkemmin tutkimukseni luotettavuutta käytetyn kirjallisuuden, aineiston ja sen analyysin sekä etiikan näkökulmista.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 182) mukaan luotettavuuspohdintoihin sisältyy arvio käytetystä tutkimuskirjallisuudesta ja sen relevanttiudesta. Oman teoreettisen viitekehitykseni olen rakentanut nojautumalla sellaisiin klassikkoteoksiin ja käsitteisiin, jotka ovat vielä 2010-luvulla käytettyjä ja ajankohtaisia tieteellisen tutkimuksen piirissä. Käyttämäni lähteet ovat alkuperäisiä ja niistä jokainen pyrkii omalla tavallaan hahmottamaan tutkimukseni paikkaa tieteen kentällä. Toisin sanoen käyttämäni

lähdekirjallisuus liittää tutkimukseni osaksi tieteellistä keskustelua. Lähdekirjallisuuden avulla olen määritellyt tutkimukseni keskeiset lähtökohdat sekä hahmottanut tutkimukseni paikan suhteessa muihin samaa aihepiiriä aiemmin kartoittaneisiin tutkimuksiin ja teoretisointeihin.

Kyetäkseen arvioimaan tutkimuksen tuloksia lukijat tarvitsevat riittävästi tietoa aineiston hankinnasta ja analyysistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysia ja luotettavuutta ei voikaan erottaa toisistaan, sillä tutkijan on pohdittava tekemiensä ratkaisujen perusteluja koko analyysiprosessin ajan. Omassa tutkimuksessani aineistona on vuonna 2014 julkaistut peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, minkä vuoksi minun ei ole tarvinnut pohtia aineiston hankintaan liittyviä luotettavuuskysymyksiä. Toisaalta POPS 2014 tutkimukseni valmiina aineistona asetti analyysille omat haasteensa. POPS 2014:ssä käytetään sekaisin sekä abstrakteja yläkäsitteitä että konkreettisia alakäsitteitä, minkä vuoksi en voinut edetä analyysissäni suoraviivaisesti konkreettisista alaluokista teoreettisempiin yläluokkiin ja lopulta pääluokkiin Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaisesti. Analyysissä etenin kuitenkin systemaattisesti soveltaen Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) esittelemää mallia. Polun alkuperäisdataan säilytin koko analyysin ajan, mitä havainnollistavat tämän raportin Tulokset-luvussa esitellyt sitaattit.

Käytetyn lähdekirjallisuuden sekä aineiston ja sen analyysin arvioinnin lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuspohdinnoissa tulee huomioida etiikan näkökulma. Luotettava tutkimus on aina myös eettisesti kestävä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 181). Tutkimuseetiikkaan liittyy keskeisesti vaatimus hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Omassa tutkimustyössäni ja tämän raportin laadinnassa olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä olemalla tarkka ja rehellinen. Lisäksi olen antanut muiden tutkijoiden töille niille kuuluvan arvon noudattamalla kasvatustieteen alalla käytössä olevia viittauskäytäntöjä.

7 LÄHTEET

- Aira, Tuula., Hämylä, Riikka., Kannas, Lasse., Aula, Maria Kaisla. & Harju-Kivinen, Raija. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattorien kuvaamana. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisua 4.
- Antonovsky, Aaron. 1980. *Health, Stress and Coping*. 2. painos. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Antonovsky, Aaron. 1996. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International* 11 (1), 11–18.
- Benard, Bonnie. 2004. *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bäckman, Guy. & Södrqvist, Stefan. 1990. Elämäntaloustietä ja koettu terveys. Teoksessa Guy Bäckman (toim.) *Terveys ja elämäntaloustietä*. V. 1987 pilottitutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Turku: Meddelanden från ekonomisk-statistikvetenskapliga fakulteten vid Åbo akademi. Socialpolitiska institutionen, Ser A:317.
- Eriksson, Monica., Kereks, Nóra., Brink, Peter., Pennbrant, Sandra. & Nunstedt, Håkan. 2019. The level of sense of coherence among Swedish nursing staff. *Journal of Advanced Nursing* 75 (11), 2266–2772.
- Eskola, Jari. & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno., Niglas Katrin. & Tynjälä, Päivi. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Honkanen, Meri., Moilanen, Irma., Taanila, Anja., Hurtig, Tuula. & Koivumaa-Honkanen, Heli. 2010. Luokanopettaja lapsen mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana. *Duodecim* 126, 277–282.
- Honkinen, Päivi-Leena. 2009. Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C. Turku: Scripta Lingua Fennica edita.

- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa. & Heinlahti, Kaisa. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kouluterveyskysely. 2019. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/-/kuntakohtaiset-kouluterveyskyselyn-tulokset-ovat-saatavissa?redirect=https%3A%2F%2Fthl.fi%2Ffi%2Fweb%2Flapset-nuoret-ja-perheet%2Ftutkimustuloksia%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_uVR16xxUhcjy%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2-3-1%26p_p_col_count%3D4. Luettu 1.10.2019.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. 2014. Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattorien valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan. 1984. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Metzger, Jed. 2008. Resiliency in Children and Youth in Kinship Care and Family Foster Care. Child Welfare 87 (6), 15–40.
- Most, Tova. 2007. Speech Intelligibility, Loneliness and Sense of Coherence Among Deaf and Hard-of-Hearing Children in Individual Inclusion and Group Inclusion. Journal of Deaf Studies & Deaf Education 12 (4), 495–503.
- Myrskylä, Pekka. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys 12.
- Perusopetuslaki. 1998. Opetusministeriö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 5.11.2019.
- POPS 2014 (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014). 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Raunio, Kyösti. 2010. Syrjäytyminen. Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. 2. muuttamaton painos. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Richardson, Glenn, E. 2002. The Metatheory of Resilience and Resiliency. Journal of Clinical Psychology 58 (3), 307–321.

- Roos, Jeja-Pekka. 1985a. Elämisen laatu ja elämäntapa 1970-luvulla. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Elämäntapaa etsimässä. Jyväskylä: Gummerus Oy, 23–30.
- Roos, Jeja-Pekka. 1985b. Elämäntapojen tyypeistä elämänkertojen valossa. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Elämäntapaa etsimässä. Jyväskylä: Gummerus Oy, 37–49.
- Räsänen, Juha. 2006. Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen. Järvenpää: Julkaisuviestintä Oy/Suomen Työvalmennusakatemia julkaisu.
- Saaranen-Kauppinen, Anita. & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>. Luettu 7.10.2019.
- Salminen, Jari. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Sandberg, Otso. 2015. Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski?. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Siitonen, Juha. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, Pauli. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2006. Sosiaaliturvan suunta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1.
- Tuomi, Jouni. & Sarajärvi, Anneli. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 6.11.2019.
- Törmä, Sirpa. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä. & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Uusikylä, Kari. & Atjonen Päivi. 2005. Didaktiikan perusteet. 3., uudistettu, painos. Helsinki: WSOY.

- Uusitalo-Malmivaara, Lotta. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–23.
- Vitikka, Erja. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- WHO (World Health Organization). 1948. Constitution of WHO. Official Records of WHO, 2. <https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions>. Luettu 28.9.2019.
- WHO (World Health Organization). 1984. Health promotion: a discussion document on the concept and principles. Summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion. Kööpenhamina: WHO Regional Office for Europe.